In *Éducation & Management*, 2003, n° 24, pp. 26-29.

Un état des lieux

À quels problèmes le système éducatif est-il confronté aujourd'hui ?

Philippe Perrenoud *

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2003

L'état des lieux ne se résume pas à quelques indicateurs chiffrés. Il importe de repérer aussi les tensions qui traversent le système éducatif. L'avenir dépendra en partie de la façon dont les politiques de l'éducation sauront les reconnaître et les affronter.

Peut-être faut-il s'habituer à l'idée que la crise est l'état permanent des institutions dans une société en constante transformation, pluraliste, complexe, divisée. La crise des institutions est l'expression des contradictions qui traversent la société, des mutations des attentes et des modes de vie, plutôt qu'un signe d'échec patent ou de grave dysfonctionnement. Cela ne signifie pas qu'il faut en prendre son parti et renoncer à toute analyse des problèmes spécifiques auxquels est confrontée une institution particulière. S'agissant du système éducatif, j'en retiendrai quelques-uns. La liste n'est pas exhaustive et elle n'est pas neutre. C'est un point de vue sur l'école, un point de vue de sociologue engagé dans la lutte contre les inégalités et qui enrage de voir tant de moyens gaspillés, autant d'intelligences impuissantes à éradiquer l'échec scolaire.

* Courriel Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch. Internet :http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/
Laboratoire *Innovation, Formation, Education* (LIFE) : http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE

1. L'ATTEINTE DES LIMITES DE LA FORME SCOLAIRE

L'institution scolaire a réussi, dans les pays développés, à scolariser presque tous les jeunes. Elle échoue à tous les instruire. Le niveau moyen d'instruction s'élève de décennie en décennie, mais l'école ne tient pas ses promesses à l'égard de 10 à 20 % des jeunes, chez lesquels, les enquêtes internationales récentes le montrent, l'apprentissage de la lecture et plus globalement de la langue écrite n'est pas accompli. Ce manque, qui en dissimule d'autres, constitue un grave handicap face à la participation politique, à l'emploi, à la complexité des structures, des technologies, des évolutions de la société. Comment, sans savoir lire couramment, accéder à Internet, se débrouiller face aux banques, aux assurances, se former, contribuer à instruire ses enfants ? Il est temps de réexaminer une organisation du travail qui a permis à l'école de masse de scolariser tout le monde, mais n'est pas assez efficace pour amener chacun au niveau du bac, ni même du « lire-écrire-compter » visé au XIXe siècle et qui ne suffit plus aujourd'hui. L'organisation du travail doit permettre de faire de la pédagogie différenciée la règle, autrement dit de confronter quotidiennement un plus grand nombre d'élèves à des situations d'apprentissage fécondes (Perrenoud, 1997, 2002 a et b).

2. LE CONSUMERISME ACTIF DES CLASSES MOYENNES

Jadis institution publique qui imposait sa loi à tous, l'école publique tend à devenir un service comme les autres, sur un marché concurrentiel. L'émergence des « consommateurs d'école » (Ballion, 1982) représente à certains égards une émancipation. Elle peut aussi secouer l'inertie d'une bureaucratie peu habituée à satisfaire une « clientèle », comme on dit désormais au Québec. Mais les effets pervers sont inquiétants : soucieuses de la réussite de leurs enfants, les classes supérieures et surtout les classes moyennes déploient des stratégies de choix d'un réseau, d'un établissement, d'une filière, voire de professeurs, qui laissent aux classes populaires et aux immigrés, qui ne savent pas jouer à ce jeu, les établissements, les filières et les enseignants les moins demandés. Cette « rationalité inégalitaire » (Grisay, 1988) prend une ampleur accrue lorsque aucune carte scolaire ne limite la concurrence, les établissements d'excellence cherchant à recruter de bons élèves pour garantir qu'il en sortira… de bons élèves. Cela concentre les ressources dans les lieux qui en ont le moins besoin. Les « zones d'éducation prioritaire » ne peuvent tenter de briser ce cercle vicieux que là où se concentrent misère, marginalité, chômage, insécurité et échec scolaire.

3. LES RESISTANCES NOUVELLES DES ELEVES A L'INTENTION DE LES INSTRUIRE

Lorsqu'elle est devenue obligatoire, au XIXe siècle, l'école a dû imposer la scolarisation aux parents, les privant d'une force de travail et imposant à leurs enfants une autre langue, d'autres valeurs (Duneton, 1976, 1978). Cette résistance persiste sur d'autres continents. Dans les États du Nord Est du Brésil, les parents reçoivent une indemnité s'ils envoient leurs enfants à l'école plutôt que de les faire travailler sur les plantations. En Europe, les parents de classe populaire ne protestent plus contre l'école. Mais nombre d'entre eux n'ont plus guère d'influence sur leurs enfants qui, eux, ne voient pas l'intérêt d'investir dans une scolarité qui ne tient pas ses promesses. Violences et incivilités sont les manifestations extrêmes de cette désaffection, mais elle se traduit d'abord par un absentéisme élevé, un manque d'investissement dans le travail, un scepticisme profond sur le sens du travail scolaire (Perrenoud, 1994 ; Rochex, 1995). Les travaux sur le rapport au savoir (Charlot, 1999 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992) montrent que l'école n'a pas encore compris comment s'adresser à ceux qui ne sont pas des « héritiers », qu'elle sait instruire ceux qui veulent apprendre, mais ne parvient pas à convaincre ceux qui ne trouvent pas dans leur culture et leur expérience familiales de fortes raisons de passer sa jeunesse à étudier.

4. L'AFFAIBLISSEMENT DES NORMES ET DES SOLIDARITES

Si l'on parle de plus en plus de communauté éducative, c'est qu'elle ne va plus de soi. Sans doute est-ce l'expression dans le champ scolaire d'un individualisme généralisé. On l'associe souvent à l'affaiblissement de la « Loi » et l'on en appelle à une éducation plus active à la citoyenneté. Mais le discours sur la citoyenneté reste un discours, aucune discipline n'est prête à en faire un enjeu central ou à céder des heures à une discipline nouvelle. On est bien loin de donner la priorité aux « sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur » (Morin, 2000). Tout se passe comme si l'école devait éduquer à la citoyenneté « par dessus le marché », sans renoncer à rien d'autre. On lui demande en outre de faire preuve d'une vertu extraordinaire, dans une société dominée par les grandes puissances cyniques, les mafias de tous poils, les machines politiques dont le seul enjeu est de prendre et de garder le pouvoir, les entreprises qui accumulent les profits, licencient sans scrupules et font appel aux deniers publics dès qu'elles sont en difficulté. Par ailleurs, l'individualisme et le consumérisme aidant, la solidarité s'affaiblit entre les parents. Les nantis attendent de l'école publique qu'elle serve en priorité leurs besoins, de préférence gratuitement. Ils ne se soucient guère du sort des moins favorisés. Or, toute discrimination positive exige une forme de compréhension et de générosité des parents dont les enfants réussissent sans effort. Hélas, il semble de plus en plus difficile de faire comprendre à des parents qui ont l'oeil rivé sur les études longues que le but de l'école de base n'est pas de creuser les écarts, mais d'amener *tous* les élèves à un niveau acceptable de culture générale. Plus globalement, le système éducatif évolue vers une scission douce, encore peu perceptible, entre une école destinée aux élites urbaines, qui les prépare aux études longues et à l'exercice du pouvoir, et « l'école de la périphérie » (Van Zanten, 2001), qui, dans les banlieues et les petites villes, prépare à survivre.

5. LA BUREAUCRATISATION CROISSANTE DU SYSTEME

Le mouvement de décentralisation ne devrait pas masquer le fait que l'école est une machine à produire des textes, des directives, des décisions de portée générale. La plupart des cadres passent leur temps à participer à des réunions de coordination et à informer leur hiérarchie. Alors qu'on parle de professionnalisation et de responsabilisation, le nombre de prescriptions va croissant et les échelons intermédiaires se multiplient entre les enseignants et la tête du système, mêlant la chaîne hiérarchique traditionnelle, l'inspection et ce que Chevallard (1991) a nommé par dérision la « noosphère », ensemble d'experts, de formateurs, de chercheurs, d'auteurs de méthodes, de manuels ou de didacticiels. Ce « petit monde », qui représente un nombre croissant d'emplois, pense la pratique des enseignants, l'instrumente, la supervise ou l'analyse, avec un bonheur inégal et un concert discordant de théories et de méthodes.

6. L’ELECTORALISME ET L’AUTORITARISME DES POLITIQUES DE L’EDUCATION

La démocratie exige des résultats immédiats. Chaque ministre y va donc de sa réforme, plutôt que de poursuivre patiemment l’œuvre de ses prédécesseurs. Universités, lycées, collèges, écoles : à tour de rôle, chaque ordre d’enseignement devient le point réputé névralgique. Une mode en chasse une autre, la pensée systémique régresse, le combat contre les inégalités n’avance pas d’un pouce, mais le spectacle médiatique bat son plein. Comme il importe de paraître faire un miracle avant les prochaines échéances électorales, il n’est jamais temps de négocier sérieusement les réformes, de les concevoir et de le piloter avec les partenaires, parents, enseignants, collectivités locales. Si bien que, législature après législature, on assiste à ce mélange de pensée magique et d’autoritarisme réformateur qui n’a aucune chance de transformer les pratiques, soit parce que les enseignants se liguent contre des mesures aussi superficielles qu’inefficaces, soit parce qu’ils ont appris à laisser l’averse se perdre dans les sables, en attendant le prochain ministre et la prochaine réforme.

7. LA MONTEE DE L’« ANTIPEDAGOGISME » ET DES IMPERIALISMES DISCIPLINAIRES

À l’heure où la pédagogie est plus que jamais nécessaire, des intellectuels et des enseignants conservateurs ne trouvent rien de mieux que de tirer à boulets rouges sur Philippe Meirieu et d’autres pédagogues, en vomissant, pour faire bonne mesure les « sciences de l’éducation ». Comme si pédagogues et chercheurs en éducation méprisaient le savoir, alors que le sens même de toute réflexion pédagogique ou didactique est de découvrir *comment* gagner à la cause de la culture ceux qui ne sont pas « tombés dans le chaudron » dès l’enfance, en famille. Ceux qui en appellent à la glorification des savoirs scolaires et de l’autorité restaurée feraient bien d’aller enseigner dans les banlieues. Ils mesureraient alors que la maîtrise des disciplines, si elle est une condition nécessaire, ne suffit pas à enseigner aux élèves qui ne sont pas des « héritiers », qu’il faut, pour les atteindre, une forme d’ingéniosité pédagogie et didactique qui exige plus que du bon sens, qui passe par une formation professionnelle, des savoirs d’expérience mais aussi des savoirs issus de la recherche. L’histoire dévoilera peut-être à quel point ce mépris des pédagogues sert les intérêts des *lobbies* qui s’intéressent avant tout au statut de leur discipline, aux emplois qu’elle offre et aux pouvoirs qu’elle donne.

8. UNE INCERTAINE PROFESSIONNALISATION

En France, on forme les enseignants à bac + 5. La plupart des pays visent ou atteignent au moins bac +3 ou bac+4, dans des filières universitaires ou apparentées. On pourrait y voir un indice de forte professionnalisation. Mais voyons les réalités de près : la formation spécifiquement *professionnelle* occupe une part congrue de l'ensemble du cursus, la maîtrise des savoirs à enseigner conserve le rôle central. Tous les programmes de formation des enseignants se réclament aujourd'hui du paradigme réflexif. Mais on oublie que Schön (1994) l'a développé pour réhabiliter la pensée intuitive et le savoir d'expérience face aux excès de la rationalité scientifique et technique en médecine ou en ingénierie. Rien de tel dans l'enseignement : pour devenir réflexif, il faut guérir non d'un excès de science, mais d'un manque. Combien d'enseignants s'autorisent à décrier les sciences sociales et humaines sans avoir lu une ligne de Piaget, Bourdieu, Bruner, Vygotski, Morin et quelques autres, ni d'ailleurs de travaux en didactique ? Les plus ardents défenseurs de « l'école républicaine » révèrent le savoir tout en méprisant les sciences sociales et humaines. N'est-ce pas étrange ? Ajoutons que cette absence de référence commune à des savoirs sur l'éducation est un obstacle majeur à la coopération professionnelle, car chacun préfère avoir raison tout seul, plutôt que d'accepter la confrontation de points de vue au sein d'une équipe pédagogique. L'individualisme se nourrit de l'arbitraire des « théories subjectives » et de la difficulté de les soutenir face à des collègues qui en ont d'autres. La professionnalisation du métier d'enseignant et la pratique réflexive ne progresseront que si elles s'adossent de plus en plus à des savoirs collectifs portant sur l'éducation, des savoirs rationnels et, pour une part croissante, fondés sur la recherche.

9. L'EMERGENCE D'UNE « CULTURE DE L'EVALUATION » BRUTALE ET SIMPLISTE

Les nouvelles idéologies de la gestion publique, la religion des indicateurs et de la reddition de comptes deviennent l'alpha et l'oméga du débat sur les politiques de l'éducation. Le Québec ne jure plus que par les « plans de réussite ». Les pays développés sont heureux ou malheureux selon qu'ils font ou non bonne figure dans les enquêtes internationales. On se préoccupe d'évaluer les réformes avant même qu'elles aient eu le temps de produire le moindre effet. On dresse le palmarès des établissements à l'intention des « consommateurs ». La culture de l'évaluation part d'une préoccupation légitime : développer une lucidité permanente sur les fonctionnements et les effets du système éducatif, chercher des régulations. Mais dans un contexte de globalisation, de néo-libéralisme, de crise économique et d'idées courtes, on ne réussit qu'à mobiliser les enseignants et une partie des cadres contre des procédures et des indicateurs sommaires. Ils ne peuvent que combattre une obligation de résultats qui privilégie l'instruction et les apprentissages les plus facilement mesurables. Et lutter

contre une mise en concurrence des écoles qui favorise les stratégies les plus cyniques et le jeu sur les apparences de réussite. Alors que le monde de l'éducation s'habituait lentement mais sûrement à l'idée de rendre compte, les formes brutales et simplistes de la culture de l'évaluation sont en train de geler cette évolution, voire de nourrir un retour vers l'idéologie du refus de tout contrôle.

FAUT-IL DESESPERER ?

Dresser aussi rapidement l'état des lieux ne favorise pas les nuances et ne rend pas justice à tous ceux qui luttent avec persévérance contre l'échec scolaire et pour le développement de personnes à la fois autonomes, respectueuses d'autrui, compétentes et savantes. Si les problèmes sont réels, il serait absurde d'en conclure que l'école ne fait aucunement son travail. Depuis la création de l'école obligatoire, le niveau d'instruction et le niveau de vie s'élèvent, l'espérance de vie s'accroît spectaculairement, la technologie fait des miracles et la violence diminue, en tout cas en dans les pays nantis. On peut donc relativiser l'état des lieux, soutenir qu'au total, le verre est plus plein que vide. L'ennui, c'est que savoir que nous sommes mieux lotis qu'au Moyen-Âge ou en 1850 ne nous suffit pas. Le développement de nos sociétés nous a pris au *piège scolaire* (Berthelot, 1983), a créé de très fortes attentes, a subordonné la réussite sociale, la démocratie, la croissance économique, voire le bonheur à l'instruction du plus grand nombre. Qu'on ne s'attende pas alors au moindre détachement ! « *Peut mieux faire !* » : cette phrase qui émaille encore les bulletins scolaires n'épargne pas le système éducatif. Souvenons-nous cependant que l'école est une partie de la société, l'expression de ses contradictions et parfois de ses utopies. S'ils ne sont pas dénués d'une part de responsabilité, les professionnels de l'enseignement ne sont pas tout-puissants. Les impasses du système éducatif sont à l'image des sociétés développées, matérialistes, individualistes, encore traversées de formidables inégalités et enfermées dans la défense de leurs privilèges face au reste de la planète.

REFERENCES

Ballion, R. (1982) *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.

Berthelot, J.-M. (1983) *Le piège scolaire*, Paris, PUF.

Charlot, B. (1999) *Du rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue,* Paris, Anthropos.

Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992) *École et savoir dans les banlieues… et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

Chevallard, Y. (1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage (2e éd. revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua).

Duneton, C. (1976) *Je suis comme une truie qui doute*, Paris, Seuil.

Duneton, C. (1978) *Parler croquant*, Paris, Stock + Plus.

Grisay, A. (1988) La pédagogie de maîtrise face aux rationalités inégalitaires des systèmes d'enseignement, in Huberman, M. (dir.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 235-265.

Meirieu, Ph. (1990) *L'école, mode d'emploi. Des'méthodes actives'à la pédagogie différenciée*, Paris, Ed. ESF, 5e éd.

Morin, E. (2000) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

Perrenoud, Ph. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF (4e éd. 2000).

Perrenoud, Ph. (1997) *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action,* Paris, ESF (2e éd. 2000).

Perrenoud, Ph. (2002) Espaces-temps de formation et organisation du travail, in Nóvoa, A. (dir.) *Espaços de Educação, Tempos de formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 201-235

Perrenoud, Ph. (2002) *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Rochex, J.-Y. (1995) *Le sens de l'expérience scolaire,* Paris, PUF.

Schön, D. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques.

Van Zanten, A. (2001) *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.